فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في خفض قلق الامتحان لدى عينة من طالبات الثانوية العامة بمحافظة رفح

د. عطاف محمود أبوغالي
قسم الصحة النفسية
كلية التربية-جامعة الأقصى

فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في خفض قلق الامتحان لدى عينة من طالبات الثانوية العامة بمحافظة رفح

د. عطاف محمود أبوغالي
قسم الصحة النفسية
كلية التربية-جامعة الأقصى

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في خفض قلق الامتحان لدى عينة من طالبات الصف الثاني عشر (التوجيهي) بمحافظة رفح. وتكونت عينة الدراسة من (٢٤) طالبة تتراوح أعمارهن مابين ١٧-١٨ عاماً، ممن حصلن على أعلى الدرجات في مقياس قلق الامتحان، وتم تقسيمهن عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة عدد كل مجموعة (١٢) طالبة وتم التحقق من تكافؤ المجموعتين، وقد خضعت طالبات المجموعة التجريبية إلى برنامج إرشادي سلوكي معرفي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي على مقياس قلق الامتحان لصالح طالبات المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لدى طالبات المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، في حين لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في القياسين البعدي والتتبعي لدى طالبات المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: برنامج إرشادي، السلوكي المعرفي، قلق الامتحان، طالبات الثانوية العامة.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٩/٥/١٢م * تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٠/٤/٢٨م

The Effectiveness of a Cognitive- Behavioral Counseling Program for Reducing Test Anxiety Among the Twelfth Female Graders in Rafah Governorate

Dr. Etaf M. Abu Ghali
Dept. of Mental Health
Faculty of Education - Al-Aqsa University

Abstract

The current study aimed at revealing the effectiveness of a cognitive-Behavioral Counseling program on reducing test anxiety among the twelfth female graders (Tawjehe) in Rafah Governorate. The sample of the study consisted of (24) female students whose age ranges from 17 to 18 years who scored the highest on test anxiety after administering the test anxiety scale .The subjects were randomly divided into two groups: the experimental group and the control one. Each group included (12) subjects and the two groups were equivalent. The experimental group subjects were subjected to Cognitive-Behavioral Counseling program. The study resulted in the following findings: There were statistically significant differences between the mean scores of the experimental group female students and that of the control one on test anxiety scale in favor of the twelfth female graders in the experimental group. There were statistically significant differences between the pre and post administration among experimental group subjects in favor of the post administration while there were no statistically significant differences between post and follow up measures among the experimental group subjects.

Key words: counseling program; cognitive- behavioral; test anxiety; twelfth female grader.

فاعلية برنامج إرشادي سلوكي معرفي في خفض قلق الامتحان لدى عينة من طالبات الثانوية العامة بمحافظة رفح

د. عطاف محمود أبوغالي
قسم الصحة النفسية
كلية التربية-جامعة الأقصى

المقدمة

يُعد قلق الامتحان (Test Anxiety) جانباً من جوانب القلق الذي تستثيره مواقف الامتحانات، والذي يعبر عن مشكلة نفسية انفعالية خطيرة، يمر بها بعض الطلبة حيث يعانون من التوتر والضيق والارتباك الذي يترتب عليه الإخفاق الأكاديمي.

فالأفراد الذين يحصلون على درجة عالية في قلق الامتحان يتجهون لإدراك وتقييم المواقف على أنها مهددة للشخصية، وهم في مواقف الامتحانات غالباً ما يكونون متوترين، وخائفين، وعصبيين، وفى حالة إثارة انفعالية (الطيب، ١٩٩٧). وتم إدراك قلق الامتحان بوصفها مشكلة خطيرة وملحة في النصف الثاني من القرن العشرين (Sarson, 1984). إذ تنتشر في أوساط الطلبة من المراحل الابتدائية حتى المراحل الجامعية (Siepp, 1991)، وتتراوح نسبة الطلبة الذين يعانون من قلق الامتحان على الأقل ما بين(١٦-٢٠٪)، و يزداد عددهم بالتأكيد في الامتحانات النهائية التي تحدد مصيرهم (McDonald, 2001).

ويتفق الباحثون أن قلق الامتحان يؤثر سلبياً في الأداء الأكاديمي (Zeider, 1998)، إذ يشكل عاملاً أساسياً في نتاجات سلبية تشتمل على ضغوطات نفسية، وعدم القدرة على التحصيل الدراسي، والفشل الأكاديمي، والشعور بعدم الأمان (Harris & Coy, 2003; Hembree, 1988). ويتكون قلق الامتحان من ثلاثة مكونات رئيسة: معرفية، وانفعالية، وسلوكية، والطلاب الذين يعانون من قلق الامتحان لديهم تصورات من الناحية المعرفية، هم قلقون بشكل عام، تنقصهم الثقة بالنفس، وربما هم مشغولون بأفكار سلبية، ولديهم شك في قدراتهم الأكاديمية والكفاءة العقلية(Sarason & Sarason, 1990) .

ويلخص باوتن وتوسى (Boution & Tosi, 1983) المشار إليه في (فرح ، عتوم والعلي، ١٩٩٣) نتائج عدد من الدراسات في هذا المجال بالإشارة إلى أن الأفراد الذين يعانون من درجة عالية من قلق الاختبار يقضون كثيراً من وقتهم قبل الامتحان وخلاله وهم: ١-منزعجون حول أدائهم ويفكرون في أداء الآخرين. ٢- يفكرون في البدائل التي

يمكن اللجوء إليها في حالة فشلهم في الاختبار.٣- تنتابهم بشكل متكرر مشاعر العجز وعدم الكفاية، ٤- يتوقعون العقاب، وفقدان الاحترام والتقدير، ٥- تنتابهم ردود فعل، واضطرابات فسيولوجية مختلفة. وينتج عن هذا كله نوبات من الاضطراب أو الهيجان الانفعالي الأمر الذي يعوق التركيز، والانتباه لمهمة الإجابة عن أسئلة الامتحان ومن ثمّ بالتالي إلى ضعف الأداء.

وفى هذا الاتجاه يرى ماينر وجولد (Minor & Gold, 1985) أن قلق الامتحان يتضمن مكونين أساسيين هما:المكون المعرفي أو الانزعاج (Worry) والمكون الانفعالي أو الانفعالية (Emotionality).

ويتضمن قلق الامتحان بشكل واسع الاستثارة الفسيولوجية العالية، وغالباً ما ترجع إلى أنها استثارة انفعالية يصاحبها الفزع، والانزعاج، وتوقعات الفشل الذريع. ويسهم قلق الامتحان الزائد غالبا في إضعاف الأداء في الامتحان (Hembree, 1988).

واهتمت كثير من الدراسات بفحص قلق الامتحان وعلاقته بالعديد من المتغيرات، وقد أشارت إلى الآثار السلبية الناتجة عن قلق الامتحان، والمتمثلة في ضعف الأداء الأكاديمي، وانخفاض الدافعية فمنها: دراسة بتوين وآخرين (Putwain; Connors & Symes, 2010)، وعليمات وهواش (٢٠٠٦)، وشابيل وآخرين (Chapel; Blanding; Silverstein; Takahashi; Newman; Gubi & McCann, 2005)، وهانكوك (Hancock, 2001)، وزيدنر (Zeidner, 2001) والكريديس (٢٠٠٠) وأبو مصطفى (١٩٩٨).

ويعدّ قلق الامتحان متغيراً من المتغيرات التي تؤثر في تحصيل الطلبة ودافعيتهم، بَيد أنه لابُدّ للطلبة من التعرض لمواقف تقويمية تحدد من خلال نتائجها قرارات مهمة في حياتهم ومستقبلهم المهني كالالتحاق بالجامعة، واختيار التخصص. وتؤدي الامتحانات دوراً مهماً في حياة الطلاب؛ وهي أحد أساليب التقويم الضرورية إلا أنه قد يرتبط بها ما يجعل منها مشكلة مخيفة ومقلقلة. ويتخذ قلق الامتحان أهمية خاصة، نظراً لارتباطه الشديد بتحديد مصير الطالب ومستقبله الدراسي والعملي، ومكانته في المجتمع، ولذلك فهو يعدّ مشكلة حقيقية لكثير من الطلاب وأسرهم أيضا، بل وبالنسبة للمجتمع، مما حدا بكثير من الأخصائيين في هذا المجال بالاهتمام بدراسة قلق الامتحان (زهران، ٢٠٠٠).

وإذا كان قلق الامتحان يسبب كل هذا التوتر في مختلف المراحل الدراسية، فإن طلبة الثانوية العامة، ربما ينالون النصيب الأكبر من الخوف أو الانزعاج حيث تنبع أهمية امتحان الثانوية العامة (التوجيهي) كونه تتويجاً للمرحلة الدراسية، ويكتسب الامتحان أهمية اجتماعية، وتربوية قصوى، إذ تُبنى على أساس نتائجه قرارات مهمة كونه المعيار الوحيد في القبول في

مؤسسات التعليم العالي والالتحاق بكليات معينة.

ويعانى المجتمع الفلسطيني من الضغوط والصدمات، وخاصة الطلبة الذين يعيشون جواً يسوده التوتر والقلق، لذا فهو بحاجة ماسة إلى البرامج الإرشادية النفسية، التي تساعده على الحد من المشاكل التي تواجهه، وتركز معظم الدراسات على الجانب النظري في تشخيص الاضطرابات النفسية، دون الاهتمام بالجوانب التطبيقية المستندة على أسس علمية في آلية مواجهة المشكلات والتعامل مع الضغوط، وتشكل الامتحانات لطلبة الثانوية العامة مواقف ضاغطة يصاحبها حالات من المرض، والخوف، والتوتر الشديد؛ الذي ينعكس على الأسرة، ولاسيما لدى الطالبات إذ يصل الأمر إلى التغيب عن بعض الامتحانات؛ لذا فإن ثمة حاجة لتقديم البرامج الإرشادية لمساعدة الطلبة في حل مشاكلهم، وكيفية التعامل مع قلق الامتحان، وقد راعت الباحثة في هذا البرنامج أن يكون واقعياً متضمناً جميع الجوانب المختلفة المتعلقة بالطلبة: النفسية، والاجتماعية، والأكاديمية التحصيلية. ونظراً لهذا الأثر السلبي لقلق الامتحان في التحصيل الدراسي ظهرت جهود ومحاولات مختلفة لتصميم، وتنفيذ برامج إرشادية، وعلاجية تعتمد على نظريات الإرشاد المختلفة لمساعدة الطلبة الذين يعانون من قلق الامتحان.

فقد هدفت دراسة فرح (١٩٩٧) إلى الكشف عن فاعلية استخدام المواد المكتوبة، أو ما يُعرف باستراتيجية العلاج بالقراءة في تخفيض قلق الامتحان لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في الأردن، وتكونت العينة من (٥٥) طالباً وطالبة، وقد استخدم الباحث دليلاً لعلاج قلق الامتحان، قد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية. كما هدفت دراسة صالح (١٩٩٧) إلى التعرف على مدي فعالية برنامج إرشادى سلوكي في خفض قلق الامتحان، وتحسين مستوى الأداء الدراسي في امتحان آخر العام، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً من الباقين للإعادة في الثانوية العامة في مصر، قُسموا على أربع مجموعات تجريبية، و تم جمع المعلومات باستخدام قائمة قلق الاختبار. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة بين متوسطي درجات أفراد المجموعات التجريبية لصالح الإرشاد الجمعي المباشر.

كما قام الزراد (١٩٩٧) بدراسة هدفت إلى التحقق من مدى فاعلية الاتجاه السلوكي في علاج حالات قلق الامتحان لدى عينة من طالبات المدارس الثانوية بمدينة بنغازي في ليبيا. وتألفت عينة الدراسة من (٢٨) طالبة من طالبات القسم العلمي والأدبي بلغ متوسط أعمارهن (٢، ١٧ ستة) وتم تقسيم العينة إلى: مجموعتين متجانستين؛ المجموعة الأولى: التجريبية، وهي التي خضعت لجلسات العلاج المعرفي السلوكي والتدريب على أساليب

تأكيد الذات والاسترخاء لمدة ثلاثة أشهر قبل الامتحانات النهائية بواقع جلستين إلى ثلاث جلسات مدة الجلسة (٩٠) دقيقة. والمجموعة الثانية: هي المجموعة الضابطة. واتضح من نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

كما هدفت دراسة الغامدى (١٩٩٨) إلى التحقق من فاعلية البرنامج العلاجي الجمعي في خفض قلق الاختبار لدى عينة من طالبات جامعة الملك سعود. وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالبة من جامعة الملك سعود يُعانين من قلق الاختبار، تم تقسيمهن إلى مجموعتين متكافئتين من حيث العمر، والتحصيل الدراسي، ودرجة القلق (الانزعاج والانفعالية والدرجة الكلية)، ودرجة الأفكار اللاعقلانية، إحداهما: ضابطة، والأخرى تجريبية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات قلق الاختبار؛ (الانزعاج، والانفعالية، والدرجة الكلية) بين نتائج المجموعتين التجريبية، والضابطة في القياس البعدي وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

كما أوضحت دراسة زهران (١٩٩٩) مدى فعالية برنامج الإرشاد المصغر في التعامل مع مشكلتي قلق الدراسة، وقلق الاختبار بأسلوب الموديلات والمناقشة الجماعية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٦٠) طالباً من طلاب الصف الثالث الإعدادي في القاهرة، وتم تطبيق مقياس قلق الدراسة، ومقياس قلق الامتحان علي أفراد العينة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة علي مقياس قلق الدراسة وقلق الامتحان، كما بينت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً دالة إحصائياً لصالح القياس البعدي مما يؤكد فاعلية البرنامج.

كما هدفت دراسة عبد الظاهر (٢٠٠٥) التعرف على نمطي التعامل الإيجابي/السلبي مع قلق الامتحان لدى عينة من طلاب الجامعة. وتكونت عينة الدراسة من (٤٢٠) طالباً وطالبة ممن تراوحت أعمارهم بين (١٧–٢٢) عاماً من طلبة كلية التربية بقنا في مصر. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين الذكور والإناث في نمط التعامل الإيجابي لصالح الذكور؛ أي أن الذكور أكثر تعاملاً إيجابياً من الإناث، وأن الإناث أكثر قلقاً من الذكور في قلق الامتحان، في حين لا توجد فروق في قلق الامتحان تُعزى لمتغيرات التخصص، أو السنة الدراسية. كما قام الباحث بمقابلة إكلينيكية طليقة على حالتين من الطالبات، وتم تحليلها وتفسيرها في ضوء الطريقة الكلية وفق نظرية التحليل النفسي.

كما قام أبو عزب (٢٠٠٨) بدراسة هدفت إلي التعرف علي مدى فعالية برنامج إرشادى مقترح لخفض قلق الامتحان لدي طلبة الثانوية العامة بمحافظات غزة بفرعيها: الأدبي والعلمي، ثم اُختير من هذه العينة أكثر الطلاب الذين سجلوا أعلى درجات على مقياس قلق

الامتحان إذ تم اختيار (٣٠) طالباً، توزعوا على مجموعتين، وقد تكونت المجموعة التجريبية من (١٥) طالباً، والمجموعة الضابطة من (١٥) طالباً، وتم تطبيق البرنامج الإرشادى عليهم، وتم استخدم عدة أساليب إرشادية منها: المحاضرات، ولعب الدور، والاسترخاء. وقد بينت نتائج الدراسة أن مستوى قلق الامتحان انخفض لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

كما هدفت دراسة صوالحة وعسفا (٢٠٠٨) إلى تقصي فاعلية استخدام إجراءات التعزيز في خفض مستوى قلق الاختبار لدى عينة من طالبات الصف السادس في مبحث الرياضيات. وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبة من طالبات مدارس وكالة الغوث الدولية في مدينة إربد في الأردن. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح أفراد المجموعة التجريبية، مما يؤكد فاعلية استخدام إجراءات التعزيز المادي واللفظي في خفض قلق الاختبار.

كذلك اهتمت الدراسات الأجنبية بالبرامج الإرشادية المتعلقة بقلق الامتحان منها: دراسة باس وآخرين (Bass, Burroughs, Gallion & Hodel, 2002) التي هدفت التعرف إلى طرق خفض قلق الامتحان لدى عينة من طلبة الفصول: السابع والثامن والتاسع في ثلاث مدارس متوسطة وأخرى عليا في منطقة ريفية في ميدوسترن في الولايات المتحدة، وتم التأكد من قلق الامتحان من خلال ملاحظات المعلمين للطلبة أثناء تقديم الامتحان. وقد أظهرت نتائج الدراسة ضرورة تحسين مهارات المذاكرة، واستراتيجيات تقديم الامتحان، وأسلوب حل المشكلة، والاسترخاء بوصفها أساليب لخفض قلق الامتحان.

أما دراسة إرجين (Ergene, 2003) فقد هدفت إلى تحليل نتائج دراسات تناولت برامج خفض قلق الامتحان، واعتمد التحليل على نتائج (٥٦) دراسة بلغ عدد أفراد عينتها (٢،٤٨٢) وبينت النتائج أن العلاج كان ناجحاً ومناسباً للعملاء، وأن العلاج الأكثر فاعلية الذي يضم مهارات تتركز على المجالين السلوكي والمعرفي.

كما هدفت دراسة ايجبشكو وأبودو (Egbockuku & Obodo, 2005) إلى الكشف عن فاعلية أسلوب تقليل الحساسية التدريجي في خفض قلق الامتحان لدى مجموعة من ذوي قلق الامتحان المرتفع من المراهقين في مدارس نيجيريا. بالإضافة إلى فحص ثلاثة متغيرات مستقلة تمت دراستها خلال التجربة هي: مستوى القياس القبلي لقلق الامتحان، والجنس، ومركز الضبط. وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية أسلوب تقليل الحساسية التدريجي في خفض قلق الامتحان، في حين لم يوجد تأثير لمتغير الجنس في خفض قلق الامتحان لدى الطلبة.

كما أجرى تاتوم وآخرون (Tatum, Lundervold & Ament, 2006) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية التدريب السلوكي في خفض قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة الأمريكيين

من أصل قوقازي وأفريقي، ممن سجلوا درجات عالية على مقياس قلق الامتحان المختصر ومقياس الانزعاج الذاتي للقلق. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠)طالباً منهم (١٠) مجموعة تجريبية و(١٠) مجموعة ضابطة. واستخدم الباحثون مهارات التدريب السلوكي منها: الاسترخاء، والتعليمات المباشرة، والنمذجة، والتغذية الراجعة، والتشكيل، والمديح .وقد أظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية.

كما قام ميلر وآخرون (Miller, Morton, Driscoll & Davis, 2006) بدراسة هدفت إلى تقييم برنامج إرشادى لخفض قلق الامتحان لدى طلبة الصف الخامس الابتدائي في شرق ولاية تينسي بأمريكا. وتكونت عينة الدراسة من (٣٦) طالباً، ممن تم تصنيفهم بأنهم يُعانون من قلق الامتحان وشمل البرنامج أساليب عديدة منها: الاسترخاء، والتنفس العميق، والتفريغ، وسلسلة من المقترحات الإيجابية لمواقف التعلم والمراجعة، والامتحان والدراسة باستخدام أسلوب اختبارات التقييم الشاملة التي تم تدريب التلاميذ عليها قبل المعالجة. وقد بينت نتائج الدراسة فاعلية الجلسات الإرشادية.

كما هدفت دراسة أورباش وآخرين (Orbach, Lindsay & Grey, 2007) إلى التحقق من فاعلية برنامج معرفي سلوكي عبر شبكة الإنترنت في خفض قلق الامتحان لدى طلبة الجامعة. وتكونت عينة الدراسة من (٩٠) من طلبة الجامعات في المملكة المتحدة. وأظهرت نتائج الدراسة تحسناً كبيراً في خفض قلق الامتحان لدى أفراد المجموعة التجريبية التي استخدمت العلاج المعرفي السلوكي عبر الإنترنت قبل تطبيق البرنامج وبعده، ومقارنة مع أفراد المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

كما قام يهاف وكوهين (Yahav & Cohen, 2008) بدراسة هدفت إلى التحقق من فاعلية العلاج السلوكي المعرفي، والتغذية البيولوجية المرتدة للتعامل مع قلق الحالة، وقلق الامتحان، والمشكلات السلوكية، والعداء، وتقدير الذات لدى عينة من الطلاب المراهقين من العرب، واليهود في إسرائيل. وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في خفض قلق الحالة، وقلق الامتحان والمشكلات السلوكية وتحسن في تقدير الذات ما عدا العداء لدى أفراد المجموعة التجريبية، وأن العلاج السلوكي المعرفي أثر في المراهقين من العرب أكثر.

وأجرى ويمز وآخرون (Weems, Taylor, Costa, Marks, Romano, Verrett & Brown, 2009) دراسة هدفت إلى معرفة فاعلية التدخل للحد من قلق الامتحان لدى أوساط الشباب من الأقليات الإثنية. وتكونت عينة الدراسة من (٩٤) من طلبة الصف التاسع في مدينة نيو اورليانز في الولايات المتحدة الأمريكية التي تعرضت لإعصار كاترينا. وشملت

الدراسة (٣٠) طالباً ممن لديهم درجات مرتفعة لقلق الامتحان بعد الإعصار، و تم تطبيق برنامج سلوكي كالتدريب على الاسترخاء، والتعرض التدريجي للمثيرات المحفزة للقلق. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك تأثيراً كبيراً للبرنامج في خفض قلق الامتحان، وتحسنا في الأداء الأكاديمي، وانخفاضًا في أعراض ما بعد الصدمة.

كما قام ستويل وبينيت (Stowell & Bennett, 2010) بدراسة هدفت إلى معرفة تأثير أداء الامتحان على شبكة الإنترنت في خفض قلق الامتحان. وتكونت عينة الدراسة من (٦٩) طالباً من قسم علم النفس في الجامعة. وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب الذين لديهم مستويات عالية في قلق الامتحان في الفصول الدراسية، قد انخفض قلق الامتحان لديهم عندما تقدموا للامتحانات عبر الإنترنت، كما بينت نتائج الدراسة أن العلاقة بين قلق الامتحان و أداء الامتحان كان أضعف على شبكة الانترنت مقارنة بالفصول الدراسية.

نستنتج من الدراسات السابقة جدوى وفاعلية البرامج الإرشادية في خفض قلق الامتحان لدى عينات عمرية متباينة ومراحل دراسية مختلفة، كما لاحظت الباحثة تنوع البرامج الإرشادية المستخدمة منها: العلاج العقلاني الانفعالي، والعلاج بالقراءة، والعلاج المتمركز حول العميل، وأسلوب الموديلات والمناقشة الجماعية، وتحسين مهارات المذاكرة، والإرشاد السلوكي وما يحتوى من فنيات الاسترخاء والتحصين التدريجي؛ في حين اهتمت الدراسات الأجنبية بالعلاج المعرفي السلوكي، وهذا ما اعتمدت عليه الباحثة في الدراسة الحالية.

العلاج السلوكي المعرفي Cognitive Behavior Therapy

يرى كيندال(kendall, 1993) أن الطرق المعرفية السلوكية هي محاولة دمج تهدف إلى تحديد التأثيرات الإيجابية للنظرية السلوكية مع النظرية المعرفية لإحداث تغيرّعلاجي.

ويعدّ العلاج السلوكي المعرفي اتجاهاً علاجياً حديثاً نسبياً، يعمل على الدمج بين العلاج المعرفي بفنياته المتعددة، والعلاج السلوكي بما يتضمنه من فنيات، ويهدف إلى التعامل مع الاضطرابات المختلفة من منظور ثلاثي الأبعاد؛ إذ يتعامل معها معرفياً، وانفعالياً، وسلوكياً؛ بحيث يستخدم العديد من الفنيات سواء من المنظور المعرفي، أو المنظور الانفعالي، أو السلوكي (محمد، ٢٠٠٠).

فالافتراض الأساسي للعلاج السلوكي المعرفي هو: أن المعارف تؤثر في العواطف والسلوك؛ فالفرد يستجيب للتمثيلات المعرفية للأحداث أكثر من استجابته للأحداث نفسها، وأن الفرد لديه القدرة على التخلص من سوء التكيف المعرفي، الذي يؤدى بدوره إلى سوء التكيف بصفة عامة، وتنتج عنه سلوكيات انهزامية، فمن خلال استراتيجيات هذا العلاج المختلفة

يمكن إكسابه مهارات تعديل السلوك، وتوليد أفكار إيجابية، وبناء الثقة بالكفاءة الذاتية، والتخلص من الأفكار اللاعقلانية والاتجاهات المختلة وظيفياً والاتجاهات الانهزامية، ومن ثمّ يشعر بالتكيف النفسي (إبراهيم، ١٩٩٧). وتتضمن برامج الإرشاد السلوكي المعرفي العديد من الفنيات السلوكية المعرفية. واستخدمت الباحثة في الدراسة الحالية عدة فنيات تستعرضها باختصار فيما يلي:

تقليل الحساسية التدريجي (التحصين التدريجي: Systematic desensitization)

ويقصد به التخلص التدريجي من ارتباط السلوك المضطرب بشيء أو حادث معين، ويتم ذلك بتحديد وتعريض المسترشد بتكرار متدرج لهذه المثيرات؛ وهو في حالة الاسترخاء حتى لاتنتج الاستجابة المضطربة ثم يستمر التعرض للمثيرات المتدرجة في الشدة حتى يتم الوصول إلى عدم استثارتها للاستجابة المضطربة (الداهرى، ٢٠٠٥). وتم استخدام هذه الفنية في الدراسة الحالية بعد أن تم تدريب الطالبات على الاسترخاء، وإعداد مدرج القلق.

الاسترخاء: Relaxation

يعرف علمياً بأنه: توقف كامل لكل الانقباضات، والتقلصات العضلية المصاحبة للتوتر. وقد ابتكر "جيكبسون Jacobson" أسلوب الاسترخاء التصاعدي موضحاً فوائد علاجية ملموسة بين من يعانون من القلق. وقد استطاع " ولبى" أن يطور هذا الأسلوب من خلال نظريته في الكف المتبادل، موضحاً أن الاسترخاء يعدّ من العوامل الكامنة للقلق، فلا يمكن للشخص أن يكون مسترخياً وقلقاً في الوقت نفسه. وتعدّ الأساليب الحديثة في الاسترخاء من أشهر أساليب العلاج السلوكي ويحتاج إجراؤه إلى تدريب منظم (إبراهيم، ١٩٨٨). وقد قامت الباحثة بتدريب طالبات المجموعة التجريبية على الاسترخاء داخل الجلسات كما شجعت الطالبات على التدريب على الاسترخاء من خلال الواجبات المنزلية.

النمذجة: Modeling

تُعد النمذجة جزءاً أساسياً ضمن برامج كثيرة لتعديل السلوك؛ وهى تستند إلى افتراض مؤداه أن الإنسان قادر على التعلم عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين، وتعرضه بصورة منتظمة للنماذج، ويعطى الشخص فرصة لملاحظة نموذج ويطلب منه أداء العمل نفسه؛ الذي يقوم به النموذج (مليكة، ١٩٩٤). وتقوم طريقة استخدام النماذج السلوكية أو النمذجة على إتاحة نموذج مباشر أو ضمني (تخيلي) للمسترشد، ويكون الهدف توصيل معلومات حول النموذج السلوكي المعروض للمسترشد، بقصد إحداث تغيير ما في سلوكه وإكسابه سلوكاً جديداً، أو زيادة سلوك موجود لديه أو نقصانه (الشناوي، ١٩٩٦). ولقد استخدمت الباحثة هذه الفنية كأسلوب تعليمي إذ يقوم النموذج بأداء السلوك المرغوب

فيه بطريقة صحيحة، منها: عادات الاستذكار الجيد، ومهارات إدارة الوقت وتنظيمه، والاستعداد للامتحانات.

التعزيز: Reinforcement

يعدّ التعزيز أسلوباً في العلاج السلوكي يقدم في كل مرة، يؤدى فيها السلوك المرغوب فيه؛ أي الإثابة تعتمد على السلوك المشروط بأدائه (عبد الحميد و كفافى، ١٩٩٠). واستخدمت الباحثة التعزيز المادي، والمعنوي خلال البرنامج، وكذلك الثناء والشكر لأفراد المجموعة التجريبية على مواظبتهن والتزامهن بالحضور.

التعليم الذاتي: Self-Instruction

يعدّ التدريب على التعليم الذاتي من الفنيات المهمة التي يتضمنها اتجاه (ميتشنبوم) وهي تتضمن التعرف على الأفكار والتعبيرات الذاتية السلبية المرتبطة بالضغوط التي تسبب الضيق والكدر والمشقة للفرد ومساعدة العميل على تعديل التعبيرات الذاتية السلبية لديه واستبدالها بتعبيرات ذاتية ايجابية وهكذا من خلال التدريب على التعليم الذاتي يتعلم العميل أن ما يعانيه من قلق وضغوط هو نتيجة سوء تفسيره وتأويله للمواقف التي يتعرض إليها، وأيضاً نتيجة لأحاديث الذات السلبية لديه (الحوار الداخلي السلبي) ومن ثمّ لابُدَّ من ضرورة استبدالها بأحاديث ذات إيجابية ومنطقية (حسين وحسين، ٢٠٠٦).

ويذكر كوري (Corey, 1996) أن ميتشنبوم (Meichenbaum) قد ركز على التعليمات الذاتية في مساعدة المسترشدين ليكونوا أكثر وعياً بالحوار الذاتي، وتتضمن العملية العلاجية تدريب المسترشدين على تعديل التعليمات الذاتية لديهم ليستطيعوا التأقلم بشكل أكثر فاعلية مع المشكلات التي يواجهونها، والتركيز على اكتساب مهارات عملية مع المشكلات؛ كالسلوك العدواني، والسلوك المندفع، والخوف من الامتحانات، والخوف من الحديث أمام الجمهور.ولقد استخدمت الباحثة هذه الفنية وشجعت الطالبات على تعديل الحوار الذاتي الداخلي واستبدال الأفكار السلبية بأفكار إيجابية مع مقارنة اختلاف مشاعرهن وسلوكهن في كلا الموقفين.

التدريب على أسلوب حل المشكلة: Problem Solving Training

اقترح دزريلا وجولدفريد (D'Zurilla & Goldfried, 1971) نموذجاً من خمس مراحل لاستخدامه في تعديل السلوك؛ وهى التوجه نحو المشكلة، وتحديد المشكلة وصياغتها، وإنتاج الحلول البديلة، واتخاذ القرار، والتحقق من الحل الذي تم اختياره. (الشناوي، ١٩٩٦). وهذا الأسلوب له فوائد كثيرة: منها مساعدة الفرد على إدراك مشكلته، ثم تشجيعه على التركيز على تقديم الحلول الممكنة المتنوعة لحل المشكلة وتقييمها (Southam

Gerow, Henin, Chu, Marrs & Kendall, 1997 –). ولقد قامت الباحثة بتدريب المجموعة التجريبية على خطوات هذه الفنية من خلال نماذج لمواقف ومشكلات وكيفية مواجهتها في الحاضر والمستقبل.

الواجب المنزلي:Assignment

تلك الأنشطة والخبرات التي كانت تكلف بها الباحثة طالبات المجموعة التدريبية للقيام بها، ويتم تحديد الواجب المنزلي في نهاية الجلسات، ثم تقوم بمراجعتها في الجلسة التالية، وتقوم بتشجيع الطالبات على أداء الواجب المنزلي. وقد راعت الباحثة أن يكون الواجب المنزلي منسجماً مع طبيعة الجلسات وأهدافها.

مشكلة الدراسة

تزداد حدة القلق غالباً بين طلبة الثانوية العامة الذين يدركون أنَّ مستقبلهم ومصيرهم مرهون بالنجاح والفشل في هذا الامتحان إذ إن نتيجة هذا الامتحان هي التي تقرر دخولهم الجامعة أو لا والكلية ونوعية التخصص الذي يحدد بناءً على درجاتهم ومعدلاتهم. وما يضيف حالة القلق الاهتمام الزائد والمفرط من الوالدين وبعض المعلمين والأقارب خلال تعاملهم مع طلبة الثانوية العامة. وقد لمست الباحثة عمق المشكلة وحجمها من خلال متابعة طالبات قسم الإرشاد النفسي في الجامعة في أثناء تدريبهن الميداني في المدارس وما تعانيه الطالبات من الخوف، والتوتر الذي ينتابهن قبل وفي أثناء الامتحانات والذي اتضح من خلال استفساراتهن حول قلق الامتحان في حصص التوجيه الجمعي، فضلاً عن كثرة الحالات المرضية التي يتعرض إليها الطلبة خلال تقديم امتحانات الثانوية العامة ليصل الحد إلى تغيبهم عن بعض المباحث خلال الامتحانات.ومن هنا كانت الحاجة ضرورية إلى تصميم برنامج علاجي سلوكي معرفي للتخفيف من حدة قلق الامتحان لدى طالبات الثانوية العامة، وذلك من خلال فنيات تناسب طبيعة المشكلة، وعينة الدراسة استناداً إلى الإطار النظري للدراسة وكذلك الدراسات السابقة.

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج إرشادى سلوكي معرفي لخفض قلق الامتحان لدى عينة من طالبات القسم العلمي في الصف الثاني عشر في محافظة رفح اللواتي تم تعريضهن إلى برنامج إرشادى تم إعداده خصيصاً للتعرف على أثر هذا البرنامج في تحقيق الهدف، وللكشف عن استمرارية تأثير البرنامج بعد تطبيقه بفترة زمنية في خفض حدة قلق الامتحان.

فرضيات الدراسة

الفرضية الأولى : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في مقياس قلق الامتحان البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في مقياس قلق الامتحان قبل تطبيق البرنامج، وبعد تطبيقه لصالح التطبيق البعدي.

الفرضية الثالثة: لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في مقياس قلق الامتحان في القياسين: البعدي والتتبعي.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في الحاجة إلى توفير برامج علاجية فعالة، والتي يمكن استخدامها من قبل المرشدين والأخصائيين النفسيين العاملين في مجال التربية والتعليم، إذ سعت الدراسة الحالية إلى وضع برنامج إرشادى يستند على النظرية السلوكية المعرفية، وذلك من خلال إكسابهن العديد من المهارات والاستراتيجيات الإيجابية لمساعدة مجموعة من الطالبات لخفض قلق الامتحان لديهن.كما جاءت الدراسة لتوجيه أنظار المهتمين إلى كيفية التعامل مع ظاهرة نفسية خطيرة تهدد مستقبل الطلبة الأكاديمي بأسس علمية تطبيقية إذ لم تحظَ الدراسات والبحوث التي تناولت موضوع القلق بالاهتمام الكافي في البرامج الإرشادية في البيئة الفلسطينية. لذا جاءت الدراسة الحالية لسد النقص في هذا المجال، كما جاءت استجابة لتوصيات ونداءات العاملين في الميدان، والحاجة لبناء برامج إرشادية؛ تهدف إلى الحد من مشكلات الطلبة، وتخفيف معاناتهم، وتحسين العملية التعليمية.

محددات الدراسة

تتحدد الدراسة الحالية بطبيعة العينة المستخدمة، وبالتصميم التجريبي على أساس أن المتغير المستقل يتمثل في البرنامج الإرشادي السلوكي المعرفي، الذي تسعى الدراسة لمعرفة فاعليته في خفض قلق الامتحان كمتغير تابع، كما تتحدد الدراسة بالأدوات المستخدمة، وهى مقياس الاتجاه نحو الامتحان، والمعروف بقلق الامتحان إعداد: اسبيلبرجر وعبدالحافظ (١٩٨٤)، والبرنامج الإرشادى السلوكي المعرفي من إعداد الباحثة، وبالعينة المستخدمة التي تتكون من

(٢٤) طالبة ممن تراوحت أعمارهن ما بين (١٧–١٨) عاماً، بواقع (١٢) طالبة تمثل المجموعة التجريبية، و(١٢) تمثل المجموعة الضابطة، وبالحدود المكانية حيث تم تطبيق المقاييس المستخدمة في الدراسة بمدرسة القدس الثانوية برفح، ثم بالحدود الزمانية حيث تم تطبيق البرنامج في الفترة الزمنية من ٩/٢٠ وحتى ١١/٢٠ للعام الدراسي ٢٠٠٨–٢٠٠٩م.

مصطلحات الدراسة

البرنامج الإرشادى السلوكي المعرفي Cognitive Behavioral Counseling Program: هو برنامج يقوم على أسس علمية، يتضمن مجموعة من الأنشطة، والخبرات المخططة والمنظمة، والمحددة زمنياً بهدف خفض قلق الامتحان لدى عينة من الطالبات باستخدام بعض الفنيات المعرفية كالتحكم الذاتي، وأسلوب حل المشكلة، والفنيات السلوكية كالاسترخاء، والتحصين التدريجي، والنمذجة، والتعزيز.

قلق الامتحان Test Anxiety: حالة نفسية أو ظاهرة انفعالية يمر بها الطالب خلال الاختبار، وتنشأ عن تخوفه من الفشل أو الرسوب في الاختبار، أو تخوفه من عدم حصوله على نتيجة مرضية له لتوقعات الآخرين منه، وقد تؤثر هذه الحالة النفسية في العمليات العقلية كالانتباه، والتذكر، والتركيز، والتفكير (أبو زينة وزغل، ١٩٨٤).

وتعرف الباحثة قلق الامتحان إجرائياً أنه: "مجموع الدرجات التي تحصل عليها الطالبات علي مقياس قلق الامتحان المستخدم في الدراسة الحالية".

منهجة الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية في ضوء أهدافها على استخدام المنهج التجريبي الذي يعتمد على مجموعتين متكافئتين: إحداهما تجريبية، والأخرى: ضابطة وفقاً لما يلي، المجموعة التجريبية: وهى التي طُبق عليها مقياس قلق الامتحان قبلياً، ثم التعرض للمتغير التجريبي، وهو برنامج إرشادى سلوكي معرفي لخفض قلق الامتحان، ثم تم تطبيق مقياس قلق الامتحان بعدياً ثم طُبق مقياس قلق الامتحان مرة أخرى بعد شهر كاختبار تتبعي. والمجموعة الضابطة: المجموعة التي طُبق عليها مقياس قلق الامتحان كاختبار قبلي و لم تتعرض للمتغير التجريبي، ثم أُعيد مقياس قلق الامتحان كاختبار بعدى. وتكونت مجموعة الدراسة من (٢٤) طالبة من طالبات الثانوية العامة القسم العلمي في مدرسة القدس الثانوية بمحافظة رفح، وقد اختيرت مجموعة الدراسة ممن حصلن على أعلى الدرجات على مقياس قلق الامتحان، وقد تم تقسيمها إلى

مجموعتين متكافئتين في متغيرات التطبيق القبلي لمقياس قلق الامتحان، والتحصيل الدراسي، والمستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة الفلسطينية (إعداد: أبو مصطفى، ٢٠٠٠).

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف الثاني عشر (التوجيهي) في القسم العلمي في مدرسة القدس الثانوية برفح للعام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٩م والبالغ عددهن (١٥٣) طالبة واللواتي تتراوح أعمارهن ما بين (١٧–١٨) عاماً.

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بعد تطبيق مقياس قلق الامتحان على جميع أفراد مجتمع الدراسة، ومن ثم حصر الطالبات اللاتي حصلن على درجات في الربع الأعلى على المقياس، بحيث تكون درجاتهن (٦٠) درجة فما فوق، بالإضافة إلى موافقتهن المبدئية على المشاركة في البرنامج الإرشادى رغبة منهن التخلص من قلق الامتحان، وقد بلغ عددهن (٢٤) طالبة ممن انطبقت عليهن الشروط السابقة، وتم توزيع هذه العينة توزيعاً عشوائياً باستخدام الأرقام العشوائية إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، بلغ عدد كل منهما (١٢) طالبة. وتم التحقق من تجانس المجموعتين من حيث القياس القبلي لمقياس قلق الامتحان، والمستوى الاقتصادي، والاجتماعي، والتحصيل الدراسي كما هو مبين في الجدول رقم (١).

الجدول رقم (١)
نتائج اختبار مان ويتنى للمجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات الضبط التجريبي

المتغيرات	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
التطبيق القبلي لمقياس قلق الامتحان	التجريبية	١٢	١٤,١٧	١٧٠,٠٠	٥٢,٠٠	١,١٦٠	٠,٢٦٦ غير دالة إحصائياً
	الضابطة	١٢	١٠,٨٣	١٣٠,٠٠			
المستوى الاقتصادي الاجتماعي	التجريبية	١٢	١٣,٤٦	١٦١,٥٠	٦٠,٥٠٠	٠,٦٦٧	٠,٥١٤ غير دالة إحصائياً
	الضابطة	١٢	١١,٥٤	١٣٨,٥٠			
التحصيل الدراسي	التجريبية	١٢	١١,٩٦	١٤٣,٥٠	٦٥,٥٠٠	٠,٣٧٦	٠,٧١٣ غير دالة إحصائياً
	الضابطة	١٢	١٣,٠٤	١٥٦,٥٠			

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً، بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس قلق الامتحان والمستوى الاقتصادي، والاجتماعي للأسرة الفلسطينية، والتحصيل الدراسي، وهذا يدل على تكافؤ

المجموعتين في هذه المتغيرات.

أدوات الدراسة

١- مقياس الاتجاه نحو الامتحان: الذي أعده بالأصل اسبيلبرجر (Spiebrger) وآخرون والمعروف بمقياس قلق الامتحان؛ والذي أعدته بالعربية عبد الحافظ (١٩٨٤) وقام أبو مصطفى (١٩٩٨) بالتأكد من ثبات المقياس على البيئة الفلسطينية وذلك عن طريق إعادة الاختبار، وبلغ معامل الثبات (٠,٩٤)، وهذا يدل على معامل ثبات عال. كما قام أيضاً بالتأكد من صدق المقياس، وذلك عن طريق التناسق الداخلي، وكان معامل الارتباط (٠,٦٧)، على بعدى القلق والانفعالية، بينما كانت باقي عبارات المقياس (٠,٦٨)، وهى دالة إحصائيا. كما قامت الباحثة بالتأكد من ثبات الاختبار باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وكان معامل الثبات (٠,٨٥)، بينما معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية (٠,٦٣٣)، ومعامل سبيرمان– براون المعدلة (٠,٧٧٥) مما يدل على أن المقياس على ثبات عال.

٢-البرنامج الإرشادى

يعتمد البرنامج الإرشادى في الدراسة الحالية على النظرية السلوكية المعرفية، ويتكون من ست عشرة جلسة تم تنفيذها بحيث تتناسب مع طبيعة العينة، وخصائصها، وطبيعة المشكلة، وتم تنظيم الجلسات بشكل منطقي ومتسلسل. وقامت الباحثة بعرض البرنامج على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في علم النفس، والإرشاد النفسي، وذلك للتحقق من صدق محتوى البرنامج، وتم أخذ بعض الملاحظات بعين الاعتبار وتعديلها، ومن ثم إعداد البرنامج بشكله النهائي وقد تم تنفيذه على مدى (٨) أسابيع على أن تعقد بواقع جلستين أسبوعياً، واستغرق الزمن المحدد لكل جلسة من (٥٠–٦٠) دقيقة وتم تطبيق البرنامج في مكتبة المدرسة، وتكون فريق العمل من الباحثة والمرشدة التربوية في المدرسة. وفيما يلي ملخص جلسات البرنامج.

الجلسة الأولى: التعارف: هدفت هذه الجلسة إلى إقامة علاقة تفاعلية بين الباحثة، وأفراد المجموعة الإرشادية، وبين أفراد المجموعة أنفسهن، كذلك إتاحة الفرصة لتحقيق درجة من الألفة والمشاركة والتعاون بين الباحثة وأفراد المجموعة الإرشادية. كما تم التعريف بالبرنامج وأهدافه ومحتوى جلساته وزمانه ومكانه. إضافة إلى الفائدة التي تعود على الطالبات من البرنامج، كما تم تقديم أهم الإجراءات، والقواعد الأساسية المتبعة في الجلسات، إضافةً إلى توقعات الطالبات المشاركات من البرنامج.

الجلسة الثانية: هدفت إلى التعريف بمفهوم قلق الامتحان وأعراضه النفسية، والجسمية،

والعقلية، وتأثيره في العمليات العقلية كالذاكرة، والتركيز. وما تعانيه الطالبات من ظاهرة فراغ العقل في أثناء تقديم الامتحان، وعرضت الطالبات خبراتهن الشخصية وما ينتابهن من التوتر، والخوف، والارتباك قبل الامتحان وفي أثنائه. وأتاحت الباحثة المجال أمام الطالبات للتعبير عما بداخلهن من أفكار ومشاعر في حالة الخوف من الامتحان.

الجلسة الثالثة والرابعة: هدفتا إلى تعريف الطالبات بمصادر قلق الامتحان، ومنها: الطالبات أنفسهن، والوالدان، والمعلمون، والأقران. وعرضت إحدى الطالبات نموذجاً لموقف قلق في أثناء تأدية الامتحان والأفكار السلبية التي تراودها والحديث الداخلي الذي يدور داخلها وكيف يضيع الوقت وما تشعر به من الخوف، والتوتر، والأعصاب المشدودة، وخبرات تعرضت لها من المحيطين بها أدخلت في نفسها القلق من الامتحانات ويدور مضمونها حول التوقعات العالية من الوالدين والرغبة في منافسة الآخرين للحصول على أعلى الدرجات. وأتاحت الباحثة الفرصة للطالبات للتنفيس الانفعالي عما بداخلهن من مشاعر ومواقف فشعرت الطالبات بالراحة.

الجلسة الخامسة والسادسة: هدفتا إلى تعريف الطالبات بالعوامل المسببة لقلق الامتحان، ومنها: مشكلات عدم الاستعداد الجيد للامتحان، وسوء إدارة الوقت، وعادات الاستذكار. كما هدفتا إلى توعية وتدريب الطالبات علي بعض مهارات، واستراتجيات تطبيق الامتحان، مثل: (مهارة المراجعة ومهارة الاستعداد للامتحان). وتم عرض (نموذج عملي موضح فيه كيفية إدارة الوقت) ثم ناقشت الباحثة الطالبات في كيفية إعداد جدول يومي، وجدول أسبوعي للمذاكرة وتنظيم الواجبات المنزلية. ثم قامت الباحثة بإعطاء الطالبات واجباً منزلياً «إعداد جدول لتنظيم الوقت» يتم من خلاله تحديد الأولويات العاجلة والمهمة. ثم قامت الباحثة بتوزيع نشرات تربوية حول عادات الاستذكار الجيد، وإدارة الوقت، والاستعداد الجيد للامتحان، وكيفية التعامل مع ورقة الإجابة في أثناء الامتحان.

الجلسة السابعة والثامنة: هدفتا إلى تقديم مفهوم الحوار الذاتي فإنه عندما يحدث لنا موقف نجرى حديثاً بيننا وبين أنفسنا، وتظهر علينا مشاعر بسبب حديثنا الذي يتضمن تفكيرنا، ويؤثر في سلوكنا فهناك علاقة بين التلقينات الموجهة للذات، والحالة المزاجية للشخص، فأفكار ومعارف الفرد مرتبطة باضطراباته النفسية. وقدمت الباحثة نموذجاً لموقف قلق الامتحان وما يدور من الحديث السلبي، وما يصاحبه من مشاعر، وإشارات جسمية موضحة أن هناك أفكاراً انهزامية تقتحم عقلك، مثل: «الامتحانات ستكون صعبة جداً هذا العام .. أنا سأكون أقل من زملائي .. أنا فهمي بطيء وقدرتي على التفكير ليست مثل بقية زملائي .. أسرتي سوف تلومني على تقصيري.. حين تظهر النتيجة سينظر إليَّ الجميع باحتقار».

وحثت الباحثة الطالبات على ضرورة التعود على وقف ممارسة التفكير السلبي واستبدالها بالتفكير الإيجابي كأن تقول: « لقد أديت ما في استطاعتي وذاكرت بشكل جيد وسيكون أدائي جيداً في الامتحان .. هذا ليس أول امتحان ولا آخره .. دائماً هناك فرصة للتعويض». ثم قدمت إحدى الطالبات نموذجاً للأفكار التي تراودها في أثناء تقديم الامتحان والتي تعبر عن الحوار السلبي الذاتي، وناقشت الطالبات ما تعرضه زميلتهن وكيف أدى بها الأمر إلى عدم التركيز والنسيان والتوتر وضياع الوقت؛ وطلبت الباحثة من الطالبات إعداد واجب منزلي عبارة عن موقف مررت به قبل أوفي أثناء أو بعد الامتحان، ما الأفكار التي تراودك ؟ وما المشاعر والانفعالات والإشارات الجسمية المصاحبة لها؟.

الجلسة التاسعة: هدفت إلى إكساب الطالبات مهارات التدريب على تمارين الاسترخاء للتخفيف من آثار قلق الامتحان، ووضحت الباحثة إجراءات التدريب على الاسترخاء: غلق العينين ونفس عميق (شهيق وزفير) مع عدم التفكير بشيء، ثم طلبت شد بعض العضلات في الجسم ثم إرخائها، وهكذا مع بقية أجزاء الجسم خطوة خطوة مع ملاحظة الفرق بين حالتي: الشد والارتخاء للعضلات مع استخدام عبارات التشجيع، منها: احتفظي بعضلاتك مسترخية، دافئة وثقيلة ومسترخية، تمتعي بالطاقة الهادئة في جسمك، أنت الآن مسترخية، أنت الآن هادئة، وبصوت هادئ ومريح، وطلبت الباحثة من الطالبات التدرّب على هذه التمرينات كواجب منزلي في أوقات أخرى.

الجلسة العاشرة: هدفت إلى تعريف الطالبات بأسلوب تقليل الحساسية التدريجي، ثم شرحت الباحثة خطواتها التالية موضحة أنه إذا اتبعنا الخطوات بدقة فإنه ذلك يقود إلى التخفيف من أعراض القلق. وتعتمد الخطوات على أربع مراحل تطبق كل مرحلة في جلسة علاجية منفردة، حيث تبدأ بتمرينات التنفس والاسترخاء، ثم إعداد مدرج قلق الامتحان، ثم ترتيب المنبهات المثيرة للقلق وأخيراً التعرض لهذه المنبهات المثيرة للقلق عن طريق التخيل. ثم قامت الباحثة بتدريب الطالبات على الاسترخاء وحثت الطالبات على التدرّب على الاسترخاء في المنزل.

الجلسة الحادية عشرة: طلبت الباحثة من الطالبات التدرّب على تمارين الاسترخاء لمدة (١٥) دقيقة قبل البدء بالمرحلة الثانية من فنية (تقليل الحساسية التدريجي)، ثم طلبت منهن تحديد المواقف التي يشعرن فيها بقلق الامتحان، ومن ثم طلبت الباحثة منهن تحديد مدرج القلق، وهو ما تشعر به الطالبات من مواقف ومثيرات ترتبط بقلق الامتحان. وطلبت الباحثة ترتيبها من الأقل إثارة حتى الأكثر إثارة، وانطلاقاً مما عرضته الطالبات تم تحديد المنبهات المثيرة لقلق الامتحان بعد أن أتاحت الباحثة للطالبات الفرصة للتفكير.

الجلسة الثانية عشرة وحتى الرابعة عشرة: قامت الباحثة بتلخيص ما تم في الجلسة السابقة، ثم قامت بتدريب الطالبات على تمارين الاسترخاء لمدة (١٥) دقيقة، ثم قدمت الباحثة المنبهات المثيرة لقلق الامتحان (هرم القلق)، وتم ترتيبها من الموقف الأقل إلى الأعلى بواقع (٢–٤) مشاهد في الجلسة الواحدة بمعدل (٣–٤) عروض للمشهد الواحد حتى تتمكن استجابة الاسترخاء من التغلب على استجابة القلق، ثم طلبت من الطالبات مستخدمة التخيل أن يتصورن أنفسهن في المواقف التي تقدم لهن، بحيث تبدأ من أقل درجة الإثارة إلى أعلى درجة للمنبهات، وعندما تحس كل طالبة بالقلق في أي موقف من المواقف فعليها أن ترفع أصبعها لمدة (١٠) ثوان، وطلبت الباحثة من الطالبات تكرار المزاوجة بين الاسترخاء، والمواقف المسببة لقلق الامتحانات. وقامت الباحثة بمتابعة الطالبات حتى تنطفئ بعض المنبهات (لا ترفع الطالبات أيديهن).

الجلسة الخامسة عشرة: هدفت هذه الجلسة إلى المساعدة في حل المشكلات، وذلك من خلال توضيح، وتعريف المقصود بالمشكلة وتحديدها (ما هي مشكلتي؟) وتقدير حجم المشكلة وأسبابها، وآثارها، والعوامل المرتبطة بها، ومن ثم البحث عن الحلول، والبدائل المطروحة، ومناقشة مدى إمكانية تطبيقها. وقدمت الباحثة نموذجاً لموقف القلق حول تنظيم الوقت في أثناء الامتحانات، وطرحت مجموعة من الأسئلة منها ما الذي يخبرني بأنها انفعالات؟ وما الذي يصاحبها من خوف وتوتر وعدم التركيز والشعور بالملل؟ وهذه الخطوة الأولى، والسؤال الثاني: ما الأفكار التي أفكر فيها ؟ ما هو حواري الذاتي وتوقع الأشياء السيئة ؟ هذه هي الخطوة الثانية، وشجعت أفراد المجموعة على الحوار والاستفسار والمناقشة، ثم طرحت الخطوة الثالثة؛ استراتيجية حل المشكلة ومن هنا ناقشت الباحثة أفراد المجموعة في خطوات حل المشكلة، وفى الحلول الممكنة، وأفضل هذه الحلول، وتطبيق الحل المناسب، وأهمية تقييم النتائج بعد تقديم الحل المناسب. وأن الحل غير الفعال للمشكلات يؤدى إلى زيادة الاضطرابات الانفعالية متمثلة في القلق والتوتر وأن التوجه نحو حل المشكلة بأسلوب علمي يجعل الأفراد أكثر توافقاً وتكيفاً مع الضغوط والمشكلات.

الجلسة السادسة عشرة: هدفت إلى إنهاء البرنامج وتطبيق أداة الدراسة وناقشت الباحثة الطالبات فيما تعلمنه من المهارات، ومدى الاستفادة من البرنامج، وشجعت الطالبات على تبادل الأفكار وشكرتهن على اهتمامهن والتزامهن، ثم تم تطبيق مقياس قلق الامتحان (التطبيق البعدى).

الأساليب الإحصائية

–اختبار ولكوكسون (Wilcoxon test) اللابارامترى لحساب دلالة الفروق بين متوسطات المجموعة المرتبطة.

–اختبار مان ويتنى (Mannwhnity test) اللابارمترى لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة.

عرض النتائج ومناقشتها

نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها

نصت هذه الفرضية على أنه «توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في مقياس قلق الامتحان البعدى لصالح المجموعة التجريبية".

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار مان ويتنى (Mannwhnity test) اللابارمترى لحساب متوسطات ومجموع الرتب وقيمة (z) كما توضح نتائج الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢)
دلالة الفروق وقيمة (Z) بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس قلق الامتحان في القياس البعدى (ن= ٢٤)

البيان	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	مستوى الدلالة
التجريبية	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠	٠,٠٠٠	٤,١٦٠	دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١
الضابطة	١٢	١٨,٥٠	٢٢٢,٠٠			

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً دالة إحصائياً بين متوسطات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس قلق الامتحان لصالح المجموعة التجريبية، إذ كانت قيمة (Z) (٤,١٦٠) وهى دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات اعتمدت على العلاج المعرفي السلوكي، منها: دراسة ديناتو ودينير (Dendato & Diener, 1986) ، ودراسة ويسل وميرسش (Wessel & Mersch, 1994)، ودراسة ويشلكا وكاتز (Weachlka & Katz, 1999)، ودراسة كيندي ودوبكى (Kennedy & Doepke, 1999)، ودراسة ايجبشكو وأوبدو (Egbockuku & Obodo, 2005)، ودراسة أورباش وآخرين (Orbach et al., 2007) ودراسة يهاف وكوهين (Yahav & Cohen, 2008).

وتفسر الباحثة تحسن طالبات المجموعة التجريبية مقارنة بطالبات المجموعة الضابطة

بالأثر الايجابي للبرنامج السلوكي المعرفي المستخدم في الدراسة، واستفادة الطالبات منه لما تضمنه من فنيات، وأنشطة، وخبرات ساعدت الطالبات على التعبير عما بداخلهن من مخاوف وقلق، حيث أتيحت لهن الفرصة للتنفيس الانفعالي في جو آمن خال من الخوف أو اللوم. فالجو الإرشادى القائم على التفاعل الإيجابي بين الباحثة وأفراد المجموعة الإرشادية، وبين بعضهن البعض، وتبادل الآراء والحوار المقنع، وإشعار الطالبات بذواتهن عزز ثقتهن بأنفسهن مما شكل عاملاً معززاً لتحقيق الاستفادة من البرنامج، إضافةً إلى ما قدمته الباحثة من مهارات، تم تدريب الطالبات عليها، وقد أحدثت لديهن تحسناً جوهرياً في مهارات المذاكرة الجيدة، وإدارة الوقت وتنظيمه، والاستعداد الكافي للامتحان، وأسلوب حل المشكلات.

فضلاً عما اكتسبته الطالبات من مهارات التخلص من قلق الامتحان كالتدرّب على الاسترخاء، وتطبيق فنية التحصين التدريجي في عدة جلسات إذ شعرت الطالبات بالراحة والطمأنينة. ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً في ضوء ما أدركته الطالبات من ضرورة تعديل المعتقدات الخاطئة والسلبية، واستبدالها بالتفكير الإيجابي حيث ساهمت فنية التعليمات الذاتية في مساعدة طالبات المجموعة التجريبية على تغيير طريقة تفكيرهن، وذلك بتعديل الحوار الذاتي السلبي إلى حوار ذاتي ايجابي.

وفى هذا الصدد يشير إبراهيم (١٩٨٨) إلى أنه نمت في السنوات الأخيرة اتجاهات العلاج السلوكي المعرفي التي تتفق في مجملها على تأكيد نجاح العلاج النفسي أو نجاح أي شخص في العلاج، يجب أن يكون مصحوباً بتحسن في طريقة تفكيره وإدراكه لنفسه والعالم. كما يؤكد ميتشنبوم (Meichenbaum) على دور العوامل المعرفية في تعديل السلوك، وركز على الكلام الداخلي سعياً إلى تغييره وتمثله أو تفهمه ليرى ما إذا كان هذا التغيير في الكلام أو الحوار الذاتي سيؤدي إلى تغييرات في التفكير والشعور السلوك (باترسون، ١٩٩٠).

نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها

نصت هذه الفرضية على أنه «توجد فروق ذات دلالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha = ٠,٠٥$) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية في مقياس قلق الامتحان قبل تطبيق البرنامج، وبعد تطبيقه لصالح التطبيق البعدي".

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon test) اللابارمترى لحساب متوسطات ومجموع الرتب وقيمة (z) كما توضح نتائج الجدول رقم (٣).

الجدول رقم (٣)
دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية وقيمة (Z) على مقياس قلق الامتحان في القياسين القبلي والبعدي (ن=١٢)

البيان	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الرتب السالبة	١٢	٦,٥٠	٧٨,٠٠	٣,٠٦٩	دالة إحصائياً عند مستوى٠,٠٠٢
الرتب الموجبة	٠				
التساوي	٠				
المجموع	١٢				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية على مقياس قلق الامتحان في القياسين القبلي والبعدى، وكانت قيمة (z) بين القياسين ٣,٠٦٩، وهي دالة عند مستوى (٠,٠٠٢).

وتشير هذه النتيجة إلى جدوى وفاعلية البرنامج الإرشادى السلوكي المعرفي المستخدم حيث لاحظت الباحثة كيف كانت آراء طالبات المجموعة الإرشادية في بداية الجلسات، وأفكارهن المتمثلة في صعوبة التخلص من حالة القلق التي تنتابهن في الامتحانات، وما طرأ عليهن من اختلاف بعد عدد من الجلسات. ويرجع ذلك إلى وجود مدى واسع من الأساليب العلاجية، وانتقاء الفنيات المناسبة، واختيار المهارات التي تنمي قدراتهن، وإمكانياتهن، إضافة إلى أجواء الجلسات القائم على الثقة، والود، والتفاهم؛ مما عزز ثقتهن بأنفسهن، وزيادة كفاءتهن الذاتية، وسعيهن الواضح نحو التغيير، ولاسيما أفكارهن السلبية وغير المنطقية.

ويشير الشناوي (١٩٩٦) إلى أن الأساليب المعرفية والسلوكية تُستخدم لتحدي الأفكار المعطلة ولتطوير تفكير تكيفي أكثر واقعية، ويهتم العلاج المعرفي أولاً بالتخلص من الأعراض التي تشتمل على سلوكيات المشكلة واختلالات المنطق، ولكن هدفه النهائي؛ هو إزالة التحيزات المنتظمة في التفكير. فضلاً عما اكتسبته الطالبات من مهارة التدرّب على الاسترخاء، حيث أبدت الطالبات السعادة والاهتمام والاستمتاع بخبرة التدرّب على الاسترخاء وممارستها كواجب منزلي، فالاسترخاء يخفف من التوتر ويلعب دوراً مهماً في مقاومة الضغوط والقلق، وأفضل وسيلة لتصفية العقل من الأفكار.

إضافة إلى تطبيق فنية التحصين التدريجي والتي استغرقت عدة جلسات حيث تعلمت الطالبات كيفية مواجهة المواقف المثيرة للقلق. وفى هذا الصدد يذكر حسين وحسين (٢٠٠٦) الفوائد النفسية للاسترخاء في الشعور بالهدوء، وزيادة الثقة بالنفس، وتقدير الذات، وزيادة التركيز، والانتباه، وتقوية الذاكرة. كذلك يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء

حرص الطالبات على حضور الجلسات بانتظام، واهتمام، والمشاركة الفعالة، والالتزام بالمواعيد، فضلاً عن القيام بالواجبات المنزلية، فالبرنامج يظل أثره محدوداً ما لم يتم ممارسة المهارات في مواقف الحياة الواقعية.

نتائج الفرضية الثالثة ومناقشتها

نصت هذه الفرضية على أنه «لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠,٠٥) في متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في مقياس قلق الامتحان في القياسين البعدي والتتبعي" وللتحقق من ذلك استخدمت الباحثة اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon test) اللابارمترى كما هو مبين في الجدول رقم (٤).

الجدول رقم (٤)
دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية وقيمة (Z) على مقياس قلق الامتحان في القياسين البعدى والتتبعى (ن=١٢)

البيان	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
الرتب السالبة	٥	٥,٢٠	٢٦,٠٠	١,٠٣٢	غير دالة إحصائيا
الرتب الموجبة	٧	٧,٤٥	٥٢,٠٠		
التساوي	٠				
الاجمالى	١٢				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية على مقياس قلق الامتحان في القياسين البعدي والتتبعي، وكانت قيمة (z) بين القياسين (١.٠٣٢) وهذا يشير إلى استقرار أثر البرنامج.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة العطية (٢٠٠١) التي أشارت إلى فاعلية البرنامج السلوكي المعرفي في خفض القلق لدى الأطفال في دولة قطر بعد شهر من المتابعة، ودراسة باريت وآخرين (Barrett, Duffy, Dadds & Rapee, 2001) التي استخدمت العلاج المعرفي السلوكي لخفض قلق الأطفال والتي أشارت إلى استمرار التحسن لدى الأطفال ودراسة كيندال وآخرين,(Kendall, Flannery-Schroeder, Panichelli-Mindel Southam-Gerow, Henin & Warman, 1997) التي أثبتت فاعلية العلاج بعد سنة من المتابعة. ويعود ذلك إلى البرنامج الإرشادى المستخدم، الذي اعتمد على فنيات النظرية السلوكية المعرفية، إذ يتصف بالشمولية، وتنوع الفنيات في الجلسات الإرشادية وتميزها بالدينامية والوظيفية، إذ أثرت في شخصية الطالبات إيجابياً.

كما أن تدريب الطالبات على طرق التعامل مع المواقف المثيرة لقلق الامتحان بأساليب واقعية وعلمية، وما تضمنه البرنامج من خطة عملية تفاعلية موجهة، نحو تغيير التفكير والمشاعر والسلوك، على مستوى الوعي، إذ ساعدت الطالبات على التعبير عن أنفسهن دون خوف أو تردد وعن خبراتهن والمواقف الحياتية بهدف تغيير معتقداتهن وأفكارهن ومشاعرهن وتصرفاتهن؛ أي أن العلاج المعرفي السلوكي ليس علاجاً للناحية السلوكية، والجسمية، وإنما يمتد إلى الناحية المعرفية ويخاطب الأفكار مما يؤدي إلى استمرار تأثير هذا النوع من الإرشاد.

وفى هذا الصدد يذكر محمد (١٩٨٧) أن أي أسلوب للعلاج النفسي مهما اختلفت المدرسة التابع لها لايمكن أن يؤدي إلى نتائج فعالة وإيجابية إلا من خلال تغيير وتعديل النواحي المعرفية والمتمثلة أساساً في تعديل وتصحيح أفكار الفرد ومعتقداته، وتوقعاته، وكذلك تصوراته عن نفسه والآخرين. ناهيك عن اكتساب الطالبات العديد من المهارات خلال البرنامج التدريبي، منها: الاسترخاء كمضاد للقلق، والتوتر وأسلوب حل المشكلات، والاستراتيجيات الإيجابية والفعالة للدراسة، ومهارات إدارة الوقت وتنظيمه.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية توصى الباحثة بما يأتي:

– الاهتمام بتطبيق البرامج الإرشادية القائمة على التدخل السلوكي المعرفي في خفض قلق الامتحان لدى الطلبة في مختلف المراحل نظراً لفعاليتها.

– تدريب المرشدين التربويين على البرنامج الإرشادى (السلوكي المعرفي) من خلال تنظيم دورات وورش عمل لتطوير أدائهم في استخدام فنياته المتعددة لخفض قلق الامتحانات لدى الطلبة.

المراجع

إبراهيم، عبد الستار (١٩٨٨). **علم النفس الاكلنيكى – مناهج التشخيص والعلاج**. الرياض: دار المريخ للنشر.

إبراهيم، على إبراهيم (١٩٩٧). الاتجاهات الحديثة في العلاج السلوكي. **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، جامعة المنيا، **٣**(١٠)، ٢٩٧–٣٣٤.

أبوزينة، فريد كامل وزغل، إيمان حسين (١٩٨٤). أثر قلق الاختبار وترتيب فقراته حسب درجة صعوبتها على تحصيل طلبة الصف التاسع في مبحث الرياضيات. **مجلة دراسات العلوم الاجتماعية والتربية**، الجامعة الأردنية، **١١**(٦)، ١٣٩–١٥٥.

أبو عزب، نائل إبراهيم (٢٠٠٨). **فعالية برنامج إرشادي مقترح لخفض قلق الاختبار لدي طلاب المرحلة الثانوية بمحافظات غزة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

أبو مصطفى، نظمى (١٩٩٨). قلق الامتحان وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طالبات كلية التربية الحكومية بمحافظات غزة. **مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية، ١**(١)، ١٣٠-١٥٣.

أبو مصطفى، نظمى (٢٠٠٠). **استمارة تقدير المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة الفلسطينية**. فلسطين: جامعة الأقصى بغزة.

باترسون، س. ه (١٩٩٠). **نظريات الإرشاد والعلاج النفسي**، (ترجمة حامد عبد العزيز الفقى). القسم الثاني، الكويت: دار القلم للنشر والتوزيع.

حسين، طه عبد العظيم وحسين، سلامة عبد العظيم (٢٠٠٦). **استراتيجيات إدارة الضغوط التربوية والنفسية- سلسلة الإدارة التربوية الحديثة**، (ط١). عمان: دار الفكر.

الداهرى، صالح حسن (٢٠٠٥). **علم النفس الإرشادي نظرياته وأساليبه الحديثة**، (ط١). عمان: دار وائل للنشر.

الزراد، فيصل محمد خير (١٩٩٧). العلاج السلوكي المتعدد الأوجه ومدى فاعليته في علاج الامتحان. **مجلة الثقافة النفسية المتخصصة، ٣٢**(٨) ٨٠-١٠١.

زهران، محمد حامد (١٩٩٩). مدي فاعلية برنامج إرشادي مصغر للتعامل مع قلق الدراسة وقلق الامتحان بأسلوب الموديلات والمناقشة الجماعية. **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، ٢٤، ٤-١٢.

زهران، محمد حامد (٢٠٠٠). **الإرشاد النفسي المصغر**، (ط١). القاهرة:عالم الكتب.

الشناوي، محمد محروس (١٩٩٦). **العملية الإرشادية**. القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

صالح، أحمد مرسي (١٩٩٧). **مدي فاعلية الإرشاد السلوكي في خفض قلق الامتحان لدى الباقين للإعادة في الثانوية العامة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

صوالحة، محمد أحمد وعسفا، مريم محمد (٢٠٠٨). فعالية استخدام إجراءات التعزيز في خفض مستوى قلق الاختبار في مادة الرياضيات لدى عينة من طالبات الصف السادس في الأردن. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة أم القرى، **٢٠**(٢)، ٣٢٥-٣٦٣.

الطيب، محمد عبد الظاهر (١٩٩٧). **اختبار قلق الامتحان: كراسة التعليمات**. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

عبد الحافظ، ليلى عبد الحميد (١٩٨٤). **مقياس الاتجاه نحو الامتحان، كراسة التعليمات**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

عبد الحميد، جابر وكفافى، علاء (١٩٩٠). **معجم علم النفس والطب النفسي** (انجليزي–عربي)، (ج١). القاهرة: دار النهضة العربية.

عبد الظاهر، عبد الجابر عبد اللاه (٢٠٠٥). نمطا التعامل الايجابي/السلبي مع قلق الامتحان لدى عينة من طلاب الجامعة: دراسة امبريقية– إكلينيكية. **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، جامعة حلوان، ١١(٣) ١٢٧–١٧٨.

العطية، أسماء عبد الله (٢٠٠١). ف**اعلية برنامج إرشادي معرفي سلوكي في خفض قلق بعض اضطرابات القلق الشائعة لدى عينة من الأطفال بدولة قطر**. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.

عليمات، محمد منيزل وهواش، خالد خليف (٢٠٠٦) .العلاقة بين دافعية التحصيل وقلق الامتحان وأثرها على التحصيل في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة المرحلة الأساسية والثانوية في محافظة المفرق. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين، ٧(٣) ٢٠٢–٢٢٢.

الغامدى، عزة عمر عبد الله (١٩٩٨). **فاعلية العلاج العقلاني الانفعالي في خفض قلق الاختبار لدى عينة من طالبات جامعة الملك سعود**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود.

فرح، عدنان، عتوم، عدنان والعلي، نصر (١٩٩٣). قلق الاختبار والأفكار العقلانية وغير العقلانية، **مجلة علم النفس**، ٢٦، ٢٦–٣٢.

فرح، عدنان محمد (١٩٩٧). أثر العلاج النفسي في تخفيض قلق الاختبار لدي طلبة جامعة اليرموك. **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر، ١١، ٥٤– ٦٩.

الكريديس، ريم بنت سالم (٢٠٠٠). **قلق الاختبار وعلاقته بالدافعية للإنجاز وبعض المتغيرات لدى طالبات كلية التربية لإعداد معلمات المرحلة الابتدائية بالرياض**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الرياض.

محمد، رامز طه (١٩٨٧). **وداعاً للقلق بالعلاج النفسي الذاتي**. القاهرة: دار مصر للطباعة.

محمد، عادل عبد الله (٢٠٠٠). **العلاج المعرفي السلوكي** (ط١). القاهرة: دار الرشاد.

مليكة، لويس كامل (١٩٩٤). **العلاج السلوكي وتعديل السلوك** (ط٢). القاهرة:مكتبة النهضة المصرية.

Barrett, P. Duffy, A. Dadds, M. & Rapee, R (2001). Cognitive behavioral treatment of anxiety disorders in children in long term (6 years) follow up. **Journal of Consulting and Clinical Psychology, 69**(1), 135-141.

Bass, J, Burroughs, M, Gallion, R & Hodel, J (2002). **Investigating ways to reduce student anxiety during testing.** Retieved on from: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content.

Boutin, G. & Tosi, D. (1983). Modification of irrational ideas and test anxiety through rational stage directed hypnotherapy [RSDH]. **Journal of Clinical psychology, 39** (3), 382-391.

Chapel, M. Blanding, B. Silverstein, M, Takahashi, M, Newman B, Gubi, A & McCann, N. (2005). Test anxiety and academic performance in undergraduate and graduate students. **Journal of Educational Psychology, 97**(2), 268-274.

Corey, G. (1996). **Theory and practice of counseling and psychotherapy.** (5th Books). NY: Cole publishing Company.

Dendato, K. & Diener, D. (1986). Effectiveness of cognitive/relaxation therapy and study-skills training in reducing self-reported anxiety and improving the academic performance of test-anxious students. **Journal of Counseling Psychology, 33**(2), 131-135.

D'Zurilla, T. & Goldfried, M. (1971). Problem solving and behavior modification. **Journal of Abnormal Psychology,** (1),107-126.

Egbochuku, E. & Obodo, B. (2005). Effects of systematic desensitization (SD) therapy on the reduction of test anxiety. **Journal of Instructional Psychology, 32**(4), 298-304.

Ergene, T. (2003). Effective interventions on test anxiety reduction. **School Psychology International, 24**(3), 313-328.

Hancock, D. (2001). Effects of test anxiety and evaluative threat on student's achievement and motivation. **Journal of Educational Research, 94**(5), 284-290

Harris, H. & Coy, D. (2003). **Helping students cope with test anxiety,** (Eric Digest. N/A).

Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects and treatment of test anxiety. **Review of Educational Research, 58**(1), 47-77

Kendall, P, Flannery-Schroeder, E, Panichelli-Mindel, S, Southam-Gerow, M, Henin, A & Warman, M. (1997). Therapy for youth with anxiety disorders: A second randomized clinical trial. **Journal of Consulting and Clinical Psychology, 65**(5), 366-380

Kendall, P. (1993). Cognitive-behavioral therapies with youth: Guiding therapy current status emerging developments. **Journal of Consulting and Clinical Psychology, 61**(2), 235-247.

Kennedy, D. & Doepke, K. (1999). Multi component treatment of a test anxious college students. **Education & Treatment of Children, 22**(2), 203-217

Mc. Donald, A. S. (2001). The prevalence and effects of test anxiety in school children. Educational psychology: **An International Journal of Experimental Educational Psychology, 21**(1), 89-101

Miller, M. Morton, J. Driscoll, R. & Davis (2006). **Accelerated desensitization with adaptive attitudes and test gains with 5th grades.** http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/contet.

Minor, S. & Gold, S. (1985). Worry and emotionally components of test anxiety. **Journal of Personality Assessment, 49**(1), 82-85.

Orbach, G, Lindsay, S & Grey, S (2007). A randomized placebo-controlled trial of a self-help Internet-based intervention for test anxiety Behavior. **Research and Therapy, 45**(3), 483-496

Putwain, D. Connors, L. & Symes, W (2010). Do cognitive distortions mediate the test anxiety-examination performance relationship? **Learning and Individual Differences, 20**(1), 30-33.

Sarson, l. (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: Reactions to tests. **Journal of Personality and Social Psychology,** (46), 929-938.

Sarason, I. G. & Sarason, B. R. (1990). **Test anxiety**. In H.Leitenberg (Eds), Handbook of Social and evaluative anxiety New York: Plenum Press.

Seipp, B. (1991). Anxiety and academic performance – A meta analysis of finding. **Anxiety, Stress & Coping, 4**(1), 27-41.

Southam- Gerow, M, Henin, A, Chu, B, Marrs, A. & Kendall, P (1997). Cognitive -behavioral therapy with children and adolescents. Child and Adolescents Psychiatric, **Psychiatric Clinics of North America, 6**(1), 111-136.

Stowell, J. & Bennett, D. (2010). Effects of online testing on student exam performance and test anxiety, **Journal of Educational Computing Research, 42**(2), 161-171.

Tatum, T. Lundervold, D. & Ament, P. (2006). Abbreviated upright behavioral relaxation training for test anxiety among college students-Initial results. **International Journal of Behavioral Consultation and Therapy, 2**(4), 475-480.

Weachlka, D. & Katz, R. (1999).Reducing test anxiety and improving academic self-esteem in high school and college students with learning disabilities. **Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychology, 30**(3), 191-198.

Weems, C. Taylor, L. Costa, N. Marks, A. Romano, D. Verrett, S. & Brown, D. (2009). Effect of a school-based test anxiety intervention in ethnic minority youth exposed to Hurricane Katrina. **Journal of Applied Developmental Psychology, 30**(3), 218-226.

Wessel, I. & Mersch, P. (1994). Cognitive behavioral group treatment for test –anxious adolescents, anxious adolescents. **Anxiety, Stress & Copping, 7**(2), 149-160.

Yahav, R. & Cohen, M. (2008). Evaluation of a cognitive – behavioral intervention for adolescents. **International Journal of Stress Management, 15**(2), 173-188.

Zeider, M. (2001). Sex, ethic and social differences in test anxiety among Israeli adolescents. **Journal of Genetic Psychology, 150**(2), 175-185.

Zeider, M. (1998). **Test anxiety: The state of the art.** New York: Plenum Press.